

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.

Entwicklungsprobleme - Paradigmen - Aussichten

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim : Beltz 2000, S. 240-263. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm: Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme - Paradigmen - Aussichten - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim : Beltz 2000, S. 240-263 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84501 - DOI: 10.25656/01:8450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84501>

<https://doi.org/10.25656/01:8450>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|---|
| DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH | |
| Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band | 7 |

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

| | |
|---|----|
| YVONNE SCHÜTZE | |
| Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . . | 16 |

| | |
|--|----|
| JÜRGEN ZINNECKER | |
| Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . . | 36 |

| | |
|--|----|
| RUDOLF TIPPELT | |
| Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. | 69 |

Teil II
Internationale und politische Aspekte

| | |
|--|----|
| BERND ZYMEK | |
| Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung | 92 |

| | |
|---|-----|
| ACHIM LESCHINSKY | |
| Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus | 116 |

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

| | |
|---|-----|
| PETER LUNDGREEN | |
| Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung | 140 |

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten

1. Ausgangslage

In theoretischer Hinsicht war die Ausgangslage der Pädagogik des 20. Jahrhunderts in Deutschland durch zweierlei bestimmt: durch das Vergessen zentraler erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischer Fragen und Einsichten der Pädagogik von ROUSSEAU bis SCHLEIERMACHER und durch Kontroversen, die zwischen der Pädagogik des Herbartianismus und verschiedenen reformpädagogischen Strömungen ausgetragen wurden. Die Wiederaneignung der vergessenen Traditionen und die Auseinandersetzung mit den Kontroversen erfolgten vor dem Hintergrund neuer Problemstellungen, die es bis dahin nicht gegeben hatte und die die gesamte Theoriediskussion in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts bestimmen sollten.

Blickt man vom Anfang des 21. Jahrhunderts auf den des 20. Jahrhunderts und über diesen weiter auf den des 19. Jahrhunderts zurück, so läßt sich als ein Kernproblem der Theorie- und Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts die Frage ausmachen, wie pädagogische Handlungstheorie, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis so zueinander in Beziehung zu setzen sind, daß theoretische Reflexionen handlungsorientierend, Erfahrungen der Praxis für die Theorieentwicklung lehrreich und wissenschaftliche Forschung sowohl theoretisch als auch praktisch bedeutsam betrieben werden können. Diese Frage kannte weder die weitgehend auf Handlungstheorie und -reflexion beschränkte Pädagogik des frühen 19. Jahrhunderts noch die als Professions- und Professionalisierungsdisziplin für angehende Lehrer sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnde Pädagogik des Herbartianismus. Sie wurde erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts als solche gestellt, fand in der Folgezeit verschiedene, z. T. miteinander konkurrierende Antworten und wird auch die Pädagogik des 21. Jahrhunderts beschäftigen.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts stellten unterschiedliche Neuansätze der Erziehungswissenschaft die Formel auf, die Pädagogik sei eine Wissenschaft von der und für die pädagogische Praxis bzw. solle eine solche werden. Diese Formel hat zwar im Selbstverständnis vieler Erziehungswissenschaftler die Unterscheidbarkeit der eigenen Disziplin von anderen wissenschaftlichen Disziplinen identitätsstiftend gesichert, zugleich jedoch die Differenzen zwischen Theorie, Forschung und Praxis und die aus ihnen erwachsenden Vermittlungsprobleme eher verdunkelt als aufgeklärt. Das läßt sich zeigen, wenn man sich auf jene Schwierigkeiten zurückbesinnt, vor die sich alle Versuche einer Weiterentwick-

lung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft Anfang des 20. Jahrhunderts gestellt sehen.

Die beiden Kontrahenten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, nämlich die verschiedenen reformpädagogischen Strömungen einerseits und der Herbartianismus andererseits, gingen noch übereinstimmend davon aus, die Aufgaben einer Anleitung, Orientierung und Reflexion pädagogischer Praxis und ihrer Erfahrungen ließen sich auch künftig ohne wissenschaftliche Forschung bearbeiten. Im Herbartianismus führte diese Überzeugung dazu, daß er formal an einem überholten, rein begrifflich argumentierenden Wissenschaftskonzept festhielt, thematisch Erziehung und Bildung auf Schulpädagogik reduzierte und der Pädagogik als Wissenschaft insbesondere staatstragende und gesellschaftsaffirmative Funktionen zuwies. Demgegenüber artikulierte die Reformpädagogik zwar ihr Unbehagen an der u.a. durch den Herbartianismus geprägten staatlichen Schule, setzte dessen formalistischer Theorie jedoch nicht minder wissenschaftsferne Vorstellungen von einer vermeintlich „natürlichen“ Erziehung und Entwicklung entgegen, die „vom Kinde aus“ das pädagogische Handeln glaubten sichern zu können. Beide, Herbartianismus und Reformpädagogik, haben sich trotz aller Frontstellung gegeneinander weder um eine forschende Überprüfung pädagogischer Wirkungsabsichten und -annahmen bemüht noch die ebenfalls nur über Forschung zu ermittelnde Funktion und Aufgabe geklärt, die der Erziehung und Bildung im Kontext der Erhaltung und Fortentwicklung sich selbst reflektierender und modernisierender Gesellschaften zukommt.¹

Die angedeutete Problematik verschärfte sich noch dadurch, daß wichtige Teile des aus dem frühen 19. Jahrhundert stammenden pädagogischen Reflexionswissens, das an die neue Problemstellung anschußfähig gewesen wäre, entweder gänzlich rezeptionslos blieben oder in den herbartianischen und reformpädagogischen Konzepten vergessen waren; man denke an SCHLEIERMACHERS pädagogische Vorlesungen oder wichtige bildungstheoretische und bildungspolitische Schriften HUMBOLDTS, die z.T. erst Anfang des 20. Jahrhunderts veröffentlicht wurden und bis dahin gar nicht rezipiert werden konnten.² Daß Erziehung und Bildung weder als „natürliche“ Ausbildung von Anlagen – im reformpädagogischen Sinne – noch mit unterstellter Wirkungsgewißheit „technisch“ – im kausalanalytischen bzw. schulpädagogisch-herbartianischen Sinne – verstanden werden können, ist keineswegs eine Entdeckung der Geisteswissen-

1 Vgl. B. SCHWENK 1963; P. ZEDLER 1969; J. OELKERS 1996.

2 Die Fragmente „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) und „Geist der Menschheit“ (1797) erschienen erstmals 1903/04 in den Bänden 1 und 2 der von A. LEITZMANN herausgegebenen Werkausgabe der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Aus HUMBOLDTS „Ideen zu einem Versuch die Gränzen des Staats zu bestimmen“ (1792) erschienen zu seinen Lebzeiten nur die von der Zensur freigegebenen Kapitel, so das Kapitel 2 (Über den Endzweck des Menschen), in Teilen das Kapitel 3 (Der Staat und das Wohl der Bürger) sowie die Kapitel 5 (Sicherheit gegen auswärtige Feinde) und 8 (Über Sittenverbesserung durch den Staat); der vollständige Text mit der für die Pädagogik besonders relevanten Einleitung und den Kapiteln 4 (Der Endzweck des Staats), 6 (Über öffentliche Staatserziehung), 7 (Staat und Religion) sowie 14 (Sicherheit der Unmündigen) wurde erstmals 1852 veröffentlicht und findet sich im Band 1 der Akademieausgabe. Die Manuskripte zum Königsberger und Litauischen Schulplan (1809) wurden von E. SPRANGER erst Anfang des 20. Jahrhunderts gefunden und 1920 im Band 10 der Akademieausgabe veröffentlicht.

schaftlichen Pädagogik,³ sondern war eine in der sogenannten klassischen Theoriediskussion von ROUSSEAU über KANT bis SCHLEIERMACHER entwickelte Einsicht, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Vergessenheit geriet und erst im 20. Jahrhundert wiedergewonnen wurde.⁴ Erst die durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik einsetzende Rezeption hat dieses verlorene Reflexionswissen wieder dem Vergessen entzogen.

Zu den vergessenen Erkenntnissen gehörte auch die am Ende des 20. Jahrhunderts wieder stärker ins Bewußtsein tretende Einsicht, daß das pädagogische Handeln seinen zentralen Referenzpunkt weder in Gemeinschaft oder Individualität noch in Staat oder Gesellschaft und auch nicht in Kultur oder Natur hat. Die problematische Seite der Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert kann unter anderem darin gesehen werden, daß sich nicht nur Reformpädagogik und Herbartianismus, sondern auch andere Paradigmen und Theorien, mehr oder weniger, einer der genannten Referenzbestimmungen zuordnen lassen. Wenn am Ende des 20. Jahrhunderts demgegenüber die unbestimmte Lernfähigkeit des Menschen, die Pluralität der Lebensformen und die unverzichtbare Öffentlichkeit der Diskurse an die Stelle einseitiger Kategorialisierungen treten, dann berührt das in zentraler Weise nicht zuletzt das wissenschaftliche Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft.⁵ Denn sie strebt in öffentlicher und wissenschaftlicher Form nach einem Wissen und Verstehen, in dem eine moderne wissenschaftliche oder wissenschaftsgestützte Zivilisation sich über die zu ihrer eigenen Weiterentwicklung möglichen oder notwendigen pädagogischen Prozesse selbst aufklärt. Das dazu notwendige Orientierungswissen läßt sich von empirischem Wissen weder trennen noch ist es mit diesem identisch. Die Erziehungswissenschaft, zusammen mit den Geistes- und Sozialwissenschaften, ist ein Artikulationsorgan dieses Orientierungswissens, aber nicht sein Produzent.

2. *Entwicklungsprobleme*

Die Entwicklungstendenzen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts lassen sich systematisch an den Problemen der Begründung und Weiterentwicklung pädagogischer Handlungstheorie, der Institutionalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis und der Unterscheidung und Verhältnisbestimmung pädagogischer Wissensformen beschreiben.

3 So die Interpretation von J. OELKERS (1991, S. 41 ff.).

4 Vgl. hierzu D. BENNER/F. BRÜGGEN 2001.

5 Vorbegriffe hierzu finden sich in KANTS Begriff einer formalen Öffentlichkeit, in HUMBOLDTS Begriff der „Nation“ und in SCHLEIERMACHERS Begriff des „öffentlichen Lebens“; vgl. hierzu I. KANT: Zum ewigen Frieden (1795); W. VON HUMBOLDT: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792); F. SCHLEIERMACHER: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826.

2.1 Die Pädagogisierung und Politisierung von Erziehung und Bildung und die Ausdifferenzierung von Praxisbereichen und Gesellschaftssystemen

Die Entstehung einer spezifischen, von anderen Handlungs- und Reflexionsfeldern unterschiedenen pädagogischen Fragestellung und die Institutionalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Praxis ist im 20. Jahrhundert immer auch von Konzepten begleitet worden, die die spezifische Rationalität pädagogischer Praxis ausschließlich pädagogisch oder politisch zu definieren suchten.

Pädagogisierungen zugunsten eines pädagogisch Eigentlichen finden sich in reformpädagogischen Konzepten einer „Erziehung vom Kinde aus“, in Entwicklungslogiken menschlichen Lernens sowie in alternativen Konzepten einer antiautoritären oder antipädagogischen Erziehung und Bildung. Letztere erfahren gegenwärtig eine Transformation in Programmatiken kurativer Lebenslaufbegleitung, welche die Humanontogenese als eine Entwicklung autopoietischer Systeme deutet und von der Geburt bis zum Tod betreuen möchte. Angestrebt wird hierbei eine maximale Ausweitung und Entgrenzung des Pädagogischen und dessen gleichzeitige Entpädagogisierung. Zur Ironie dieser Pädagogisierungsvarianten gehört, daß sie vorgeben, aus der Perspektive lernender Systeme zu argumentieren, die sie jedoch im Horizont unterschiedlicher Dogmatiken pädagogischer Begleitakteure und Beobachterstandpunkte normieren. Solchen Pädagogiken, die den Typus einer Pädagogik vom Kinde aus variieren, liegen nicht explizierte Pädagogiken vom Pädagogen aus zugrunde. In ihnen wird die Begründungspflicht für pädagogisches Handeln gleichsam an dessen Adressaten abgetreten.⁶

Den genannten Pädagogisierungskonzepten stehen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gegenüber, die ihren archimedischen Punkt nicht im Kind, im Lernenden und im Heranwachsenden, sondern in einer vorgegebenen oder aufgegebenen Gesamtheit erblicken, die, je nach Ansatz, als Volk und Gemeinschaft, als Staat, als Gesamtgesellschaft oder auch als Menschheit definiert wird. Solche Auffassungen werden von unterschiedlichen politischen Richtungen vertreten. Sie finden sich in mystifizierter Form bei Anhängern völkischer Rassentheorien und – in hiervon deutlich unterschiedenen, der Tradition der Aufklärung verpflichteten Ansätzen – bei Vertretern staatssozialistischer Optionen sowie bei konservativen Modernisierern, die die Aufgabe pädagogischen Handelns darin erkennen, nachwachsende Generationen zur Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Üblichkeiten und Vorgegebenheiten zu erziehen.⁷

6 Vgl. E. KEY 1902/2000; A.S. NEILL 1969; H. VON SCHOENEBECK 1993; D. LENZEN 1997a und 1997b; M. WINKLER 1982; A. FLITNER 1982; J. OELKERS 1996; K.-F. GÖSTEMEYER 1993.

7 Die nationalsozialistische Pädagogik hat kein eigenes wissenschaftliches Paradigma entwickelt und wird daher im Rahmen dieses Beitrags nicht berücksichtigt. Zu den Einheitsvorstellungen von Volk und Gemeinschaft siehe P. PETERSEN 1924, A. BAEUMLER 1937 und E. KRIECK 1932, von Gesellschaft und Menschheit P. OESTREICH 1923; vgl. auch die konservative Auffassung von der Übereinstimmung von Erziehung und Üblichkeiten in den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ (1978). Zur Kritik dieser Vorstellungen siehe J.D. IMELMAN/J.M.P. JEUNHOMME/W.A.J. MEIJER 1996; W. BÖHM 1973; D. BENNER/F. BRÜGGEN/H.-W. BUTTERHOF/H. KEMPER/H. VON HENTIG 1978. Zu den Versuchen, eine sozialistische Form wissenschaftlicher Pädagogik zu entwickeln, vgl. D. BENNER/H. SLADEK 1998; E. CLOER 1998; W. EICHLER 2000.

In Politisierungskonzepten dieser Art treten an die Stelle des in Pädagogisierungsstrategien den Pädagogen zugestandenen Definitionsmonopols über eine pädagogisierte Praxis Hypostasen naturhafter oder gesellschaftlicher Ganzheiten, die die pädagogische Praxis als ihre Exekutive zu instrumentalisieren suchen. Insofern in beiden Strategien die Rationalität pädagogischen Handelns als eine rein interne bzw. rein externe definiert wird, stehen Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte einander nicht kontradiktorisch gegenüber, sondern weisen Züge einer komplementären Übereinstimmung auf. Diese zeigt sich u.a. an den Ganzheitsvorstellungen, sei es der Identität des Einzelnen, sei es der Identität des Volkes, des Staates oder der Gesellschaft.

Die Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte des 20. Jahrhunderts sind von Ansätzen kritisiert worden, die die Rationalität moderner Gesellschaften im Horizont ausdifferenzierter Systeme und Handlungsbereiche diskutieren, für die es keine höheren und überwölbenden Gesamtheiten gibt. Ihre systemtheoretischen Varianten gründen die Eigenlogik der ausdifferenzierten Teilsysteme (z.B. politisches System, Wirtschaftssystem, Erziehungssystem) auf binäre Codierungen, die die Kommunikationsmöglichkeiten des jeweiligen Systems intern determinieren und gleichzeitig gegenüber Außeneinflüssen abschirmen.⁸ Hiervon lassen sich pragmatische Differenzierungskonzepte unterscheiden, die die Eigenlogiken ausdifferenzierter Handlungsbereiche an bereichsspezifische Reflexionsformen zurückbinden, die es erlauben, systemspezifische Rationalitäten einer wechselseitigen Kritik und Problematisierung zuzuführen. In diesen Konzepten tritt an die Stelle einer bloß funktionalen Codierung und Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme eine reflexive Differenzierung, die bereichsspezifische Beratungs- und Entscheidungsprozesse an Formen einer rasonierenden Öffentlichkeit zurückbindet. Die Aufgabe von Erziehung und Bildung wird hier nicht ausschließlich funktional und binär definiert, sondern auf Lernprozesse ausgerichtet, die die Heranwachsenden dazu befähigen, in den ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen rational zu handeln und Reflexionsprobleme im Medium einer sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit zu diskutieren.

2.2 Probleme der Vereinheitlichung und Differenzierung der Erziehung und ihrer Institutionalisierung

Eine durchaus vergleichbare Problemstellung und ähnliche Vielfalt von Positionen findet sich auch im Bereich der im 20. Jahrhundert diskutierten Auffassungen zur Aufgabe und Struktur eines modernen Bildungssystems, das der unbestimmten Lernfähigkeit des Menschen Rechnung trägt und auf Diskurse und Reflexionsprozesse in einer freiheitlichen Demokratie vorbereitet. Im Zentrum nahezu aller Entwürfe, Strukturpläne, Gesetzgebungsvorhaben und Richtungsentscheidungen stehen Grundsatzprobleme der Überwindung der aus dem 19. Jahrhundert stammenden Trennung niederer und höherer Bildungsgänge und der Sicherung gleicher Bildungschancen.

8 Vgl. hierzu N. LUHMANN/K.-E. SCHORR 1979; N. LUHMANN 1986.

So führte die Weimarer Republik die obligatorische vierjährige Grundschule als vereinheitlichte Eingangsstufe des Bildungssystems ein und öffnete den Zugang zu höherer Bildung ansatzweise auch für Angehörige der unteren Schichten und Klassen. Während der nationalsozialistischen Diktatur erhielt dann das überkommene Bildungswesen die Struktur eines staatlichen dreigliedrigen Schulsystems. Programmatiken zur Verwissenschaftlichung und Demokratisierung des Bildungssystems gewannen in Deutschland erst unter dem Einfluß der Bildungspolitik der Alliierten an Bedeutung. Während es in Westdeutschland zur Restauration des dreigliedrigen Bildungssystems kam, wurde in Ostdeutschland mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ schon 1946 ein einheitliches Bildungssystem eingeführt, das Bildungsgänge Heranwachsender nicht mehr in solche einer volkstümlichen und höheren Bildung unterscheidet, sondern eine wissenschaftlich-demokratische Grundbildung institutionalisiert und auf der Grundlage sozialistischer Gesellschaftsvorstellungen differenziert. Solche Überlegungen werden auf der Grundlage einer freiheitlichen Demokratie und eines pluralen Wissenschaftsverständnisses in Westdeutschland erstmals 1960 im Bremer Plan vertreten und dann im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in Vorschläge zur Gliederung des Bildungssystems in Grundschule, Förderstufe, Realschule, Gymnasium und Studienschule überführt. Der Deutsche Bildungsrat empfiehlt dann im Sinne einer Integration von Reformkonzepten des Bremer Plans und des Rahmenplans die Einführung eines wissenschaftsorientierten Schulstufensystems, das sich in eine Primarstufe, eine Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 sowie Sekundarstufen I und II gliedert, die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem zu verankern versucht und zu diesem Zweck u.a. auch Schulversuche mit Gesamtschulen empfiehlt. Die Ende der fünfziger Jahre bereits einsetzende und die ganze zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts andauernde Expansion der Nachfrage nach und der Erteilung von höheren Bildungsabschlüssen wird in der Folgezeit dann jedoch im wesentlichen nicht durch Gesamtschulen, sondern durch Gymnasien getragen.⁹

Die Strukturentwicklung und Expansion des Bildungssystems und ihre Leistungen zur Herstellung von Chancengleichheit sind in Deutschland im gesamten 20. Jahrhundert in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert worden. Sie wurden zudem von der Reformpädagogik zu Beginn des Jahrhunderts bis in die siebziger und achtziger Jahre immer auch von radikaler Schulkritik und Entschulungsdebatten begleitet. Als systematischer Ertrag dieser Diskussion läßt sich festhalten, daß die Verwissenschaftlichung und Demokratisierung des Bildungssystems zwar unabweisbare Forderungen moderner Erziehung und Bildung darstellen, hinter die nicht zurückgegangen werden kann, daß jedoch eine Gleichheit von Bildungschancen und Lebensbedingun-

9 Vgl. den „Bremer Plan“ zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens (1960), den „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ (1961); den „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (1970). Zur Diskussion dieser Pläne siehe J. DERBOLAV 1960; H. SCHELSKY 1961; P. DREWEK/D.K. MÜLLER 1982; CH. FÜHR 1970; H.-G. HERRLITZ/W. HOPF/H. TITZE 1993; H. KEMPER 1983; H.-E. TENORTH 1975; B. ZYMEK 1989; für die DDR vgl. H.H. BECKER 1957; W. KIENITZ 1971.

gen allein mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung nicht zu erreichen ist.¹⁰

Abstimmungsprobleme zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung gibt es nämlich nicht nur im Bildungssystem, sondern auch in und zwischen allen anderen ausdifferenzierten Bereichen gesellschaftlichen Handelns. Der Beitrag, den das Bildungssystem mit den Mitteln einer vereinheitlichten und differenzierten Bildung zur Absicherung gleicher Lebensbedingungen zu erbringen vermag, ist daher daran zurückgebunden, daß die im Bildungssystem erfolgende Beurteilung der Lernleistungen Heranwachsender nicht als eine definitive, sondern nur vorläufige verstanden wird. Nach wie vor hängt die Legitimität institutionalisierter Bildungsprozesse von der Anerkennung der Einsicht HEGELS ab, daß „das Urteil, das die Schule fällt, ... so wenig etwas Fertiges sein (kann), als der Mensch in ihr fertig ist“¹¹. Vergleichbares gilt für die didaktische und methodische Grundstruktur institutionalisierter Erziehung und Bildung. Sie ist nicht an natürliche, sondern an künstliche Lehr-Lern-Prozesse zurückgebunden, die weder in Formen eines unmittelbaren praxis- und lebensbedeutsamen Lernens überführbar noch auf eine funktionale Aufgabenerfüllung in Staat und Gesellschaft finalisierbar sind. Als angemessene Formen für die Institutionalisierung gemeinsamer universeller und individueller Bildungsgänge sind daher nur solche legitim, die auf individuelle Bildungsgänge, auf die Wahl einer eigenen Lebensform und eines Berufs und auf Partizipation an Öffentlichkeit ausgerichtet sind.¹²

2.3 Die Differenzierung pädagogischer Wissensformen und das Problem ihrer angemessenen Relationierung

In der Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts wurden unterschiedliche Differenzierungen von Wissensformen entwickelt, von denen zunächst drei genannt werden. So unterscheiden Teile des Neukantianismus zwischen transzendentalen und empirischen Aussagen und differenzieren letztere nochmals in solche, die nomothetisch Gesetze aufstellen, und andere, die idiographisch singuläre Sachverhalte und Prozesse beschreiben. Die Historisierung des philosophischen Denkens führt darüber hinaus zu einer „Kritik der historischen Vernunft“, in deren Folge an die Stelle der neukantianischen Unterscheidung diejenige zwischen naturwissenschaftlichem Erklären und geisteswissenschaftlichem Verstehen tritt. Diese erfährt in der Wissenschaftstheorie der kritischen Theorie eine weitere Modifizierung, die über den Dualismus von Erklären und Verstehen hinausführt. An die Stelle des Gegensatzes von Natur- und Geisteswissenschaften tritt nun die Unterscheidung empirisch-analytischer, historisch-hermeneutischer und ideologiekritisch-emanzipatorischer Wissensformen.¹³

10 Vgl. hierzu H. VON HENTIG 1971; I. ILLICH 1970; P. GOODMAN 1975; E. REIMERS 1972; zur Kritik vgl. J. DIEDERICH/H.-E. TENORTH 1997; H. KEMPER 1991; S. HELLEKAMPS/H.-U. MUSOLF 1999.

11 G. W.F. HEGEL 1811, S. 353.

12 Vgl. G. W.F. HEGEL 1811; F. SCHLEIERMACHER 1814.

13 Vgl. W. WINDELBAND 1894; W. DILTHEY 1927; J. HABERMAS 1970.

Alle drei Differenzierungsmodelle haben Einfluß auf das Selbst- und Wissenschaftsverständnis der Erziehungswissenschaft ausgeübt und wurden dort vielfältigen Kritiken unterworfen. Einige von ihnen machen darauf aufmerksam, daß die genannten Unterscheidungen zur Klärung der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns nur wenig beitragen und daß ihre Anwendung auf die Erziehungswissenschaft zu der Schwierigkeit führt, daß Relationierungsfragen und -probleme zwar gestellt, nicht aber zufriedenstellend geklärt werden können.¹⁴

In den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts kamen weitere Differenzierungsmodelle hinzu, die andere Unterscheidungen zwischen Wissensformen vornehmen und beispielsweise zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Wissen unterscheiden und letzteres nochmals in Alltagswissen und Professionswissen differenzieren.¹⁵ Diese Einteilung pädagogischer Wissensformen hat zunächst den Vorteil, daß sie neben wissenschaftlichem Wissen auch nichtwissenschaftliches Wissen erfaßt, lineare Hierarchisierungen zwischen diesen Wissensformen vermeidet und Anschlüsse an die zuvor genannten Unterscheidungsmodelle des Neukantianismus, der Geisteswissenschaften und der kritischen Theorie erlaubt. Eine Folge hiervon ist freilich, daß die bereits angesprochenen Vermittlungsprobleme in ihr ungeklärt fortbestehen und zuweilen der Anschein erweckt wird, als sei mit der bloßen Unterscheidung von Wissensformen die Frage nach ihrem Zusammenhang bedeutungslos geworden. Für die Erziehungswissenschaft führt dies die Gefahr mit sich, daß sie sich auf die Dogmatik eines bloßen Beobachterstandpunkts zurückzieht und zur Wissenschaft und Geschichtsschreibung einer selbst nicht mehr für theoriefähig angesehenen Praxis entwickelt.¹⁶

Fehlentwicklungen wie diese lassen sich vermeiden, wenn innerhalb des wissenschaftlichen Wissens zwischen empirisch-beschreibenden, sozialwissenschaftlich-interpretativen und handlungstheoretisch-orientierenden Wissensformen so unterschieden wird, daß keine von ihnen in die jeweils anderen überführt, jede von ihnen für eine Kritik der jeweils anderen genutzt und zwischen ihnen keine hierarchische Stufung errichtet wird. Als eine zusätzliche Reflexionsweise, die implizite Voraussetzungsannahmen thematisiert und gegebenenfalls überzogene Geltungsansprüche aufdeckt, empfiehlt sich eine transzendental-kritische und wissenschaftstheoretische Grenzreflexion, die in der Tradition der Sokratischen und der Kantischen Kritik steht und für sich selbst, anders als bisherige philosophische Grundlegungsversuche, keine Letztbegründungsansprüche erhebt.

14 vgl. J. RUHLOFF 1983.

15 Vgl. A. FISCHER 1921.

16 Vgl. W. SCHMIED-KOWARZIK 1970; H.-E. TENORTH 1984; P. VOGEL 1989.

3. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft?

Das im Rahmen der empirischen Erziehungswissenschaft entwickelte Motto „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ könnte der Sache nach über jedem Neuansatz wissenschaftlicher Pädagogik des 20. Jahrhunderts stehen.¹⁷ Wir unterscheiden im folgenden zwischen vier Entwicklungslinien, die sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Eine erste führt von der in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgten Aneignung und Kritik der Reformpädagogik zur Pädagogik als kritischer Theorie. Eine zweite führt von der erfahrungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bewegung zur Erziehungswissenschaft des kritischen Rationalismus. Aus der Kritik beider Richtungen entsteht als eine dritte diejenige der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, die empirische und hermeneutische Verfahren zu integrieren sucht. Problemstellungen, die in keine dieser Richtungen überführbar sind, werden im Rahmen einer vierten Entwicklungslinie verfolgt, die in Auseinandersetzung mit der Tradition Grundprobleme pädagogischen Denkens und Handelns erziehungs- und bildungsphilosophisch thematisiert.

3.1 Von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Pädagogik als kritischer Theorie

Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden vor allem die DILTHEY-Schüler M. FRISCHEISEN-KÖHLER und H. NOHL sowie der zugleich vom Neukantianismus mitgeprägte E. SPRANGER, der von NOHL promovierte und in Jena bei W. REIN und B. BAUCH habilitierte W. FLITNER und der NOHL-Schüler E. WENIGER gerechnet. Einen besonderen Einfluß auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft übt die WENIGER-Schule in ihren Repräsentanten H. BLANKERTZ, I. DAHMER, W. KLAFFKI und K. MOLLENHAUER aus, die in den sechziger Jahren das Ende der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einleiten und deren Überführung in die sogenannte emanzipatorische Pädagogik bzw. Pädagogik als kritischer Theorie vollziehen.¹⁸

Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden zuweilen auch philosophische Positionen gerechnet, so diejenigen von O.F. BOLLNOW, TH. LITT und J. DERBOLAV, die jedoch wie E. FINK, M. HEITGER, W. FISCHER und J. RUHLOFF stärker durch andere Traditionen bestimmt sind. Diese können ebensowenig wie die von TH. BALLAUFF vertretene skeptische Richtung oder die an H.-G. GADAMER anknüpfende, durch G. BUCK und J.-E. PLEINES vertretene philosophisch-hermeneutische Richtung und die von H.J. HEYDORN, G. KONEFFKE und H.-J. GAMM vertretene materialistische Richtung zur Geisteswissenschaftlichen

17 Vgl. W. BREZINKA 1972; G. POLLAK/H. HEID 1994. Zur These, daß alle namhaften Ansätze der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert eine Entwicklung zur Forschungsdisziplin durchlaufen haben, vgl. die im letzten Abschnitt gegebenen Hinweise zur Pluralisierung von Kritik.

18 Vgl. I. DAHMER/W. KLAFFKI 1968; siehe auch die Darstellungen von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik bzw. Pädagogik als kritischer Theorie in W. KLAFFKI/K.-H. SCHÄFER 1978, D. BENNER³ 1991, S. 199ff. und S. 275ff.

Pädagogik gerechnet werden. Sie alle haben ihre Wirksamkeit insbesondere im Bereich der Erziehungs- und Bildungsphilosophie entfaltet.¹⁹

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellt die über DILTHEYS Kritik der „natürlichen Systeme“ vermittelte Auffassung vom Menschen als einem durch Geschichte und Kultur, also die von ihm selbst geschaffenen Objektivationen gebildeten Wesen dar. Im Unterschied zu anderen Geisteswissenschaften entwickelt die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihr Selbstverständnis freilich weniger im Rahmen eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses als vielmehr auf dem Wege einer Aneignung der neuhumanistischen Pädagogik um 1800 sowie in Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Gegenwartsströmungen und konkurrierenden zeitgenössischen Wissenschaftskonzeptionen.

An der Reformpädagogik und ihren verschiedenen Richtungen erkennt sie an, daß diese das pädagogische Ethos und die Eigenstruktur pädagogischen Handelns im Gegensatz zu herbartianisch geprägten Schemata und Strukturen einer schulförmig institutionalisierten pädagogischen Praxis wieder zur Geltung bringen. Zugleich kritisiert sie, von DILTHEYS überlegener Einsicht in die durchgängige Geschichtlichkeit aller menschlichen Objektivationen ausgehend, Einseitigkeiten der pädagogischen Bewegung und ihrer praktisch motivierten Ansprüche auf eine autonome Gestaltung und Veränderung der Erziehungspraxis.

Ebenfalls unter Berufung auf DILTHEY grenzt sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik von der in empirischer Psychologie und Pädagogik vorgenommenen Übertragung der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode auf historisch-individuelle Wirklichkeitsbereiche ab. Soweit sie empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft überhaupt als zulässig ansieht, hält sie zu deren Interpretation allein die von ihr vertretene geisteswissenschaftliche Deutung befugt.²⁰

Beispiele für Struktur und Aufbau geisteswissenschaftlich-pädagogischer Theoriebildung sind NOHLS Lehre vom pädagogischen Bezug, die Lehrplanteorie WENIGERS und die von allen geisteswissenschaftlichen Pädagogen vertretene enge Bindung von Theorie und Praxis. Nach NOHL stellt das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling den Mittelpunkt allen pädagogischen Handelns dar. Für ihn besteht die Aufgabe professioneller Pädagogik darin, die antinomischen Ansprüche des Kindes und der Gesellschaft im Bildungsgang eines jeden Heranwachsenden zu vermitteln. Durchaus in Analogie zu dieser Denkfigur weist WENIGERS „Theorie der Bildungsinhalte“ dem Staat die Aufgabe zu, die Einführung der nachwachsenden Generation in die geschichtliche Kultur einerseits und die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten andererseits in einem der geschichtlichen Lage angemessenen „Bildungsideal“ zu versöhnen, das den Widerstreit gesellschaftlicher Interessengruppen durch Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel bindet. In der Sicherung solcher Zusammenhänge

19 Vgl. O.F. BOLLNOW 1959; TH. LITT 1949 und 1959; J. DERBOLAV 1970; E. FINK 1978 und 1979; A. PETZELT 1964; M. HEITGER 1969; W. FISCHER 1989; W. FISCHER/J. RUHLOFF 1993; J. RUHLOFF 1979; TH. BALLAUFF 1962 und 1989; G. BUCK 1981 und 1984; J.-E. PLEINES 1989; H.J. HEYDORN 1970; G. KONEFFKE 1969 und 1997 und H.-J. GAMM 1979.

20 Vgl. W. FLITNER 1966.

von vorgefundener gesellschaftlich-geschichtlicher Praxis, geisteswissenschaftlich-pädagogischer Reflexion dieser Praxis und ihrer relativ autonomen Weiterentwicklung und Optimierung sehen die geisteswissenschaftlichen Pädagogen gelungene Theorie-Praxis-Verbindungen, in denen das unvermittelte Nebeneinander von Theorie und Empirie, wie es in neukantianisch-philosophierenden und experimentalwissenschaftlich-forschenden Disziplinen vorliege, überwunden ist.²¹

Die Widersprüche und ungelösten Probleme der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind schon früh von TH. LITT aufgedeckt worden, der beispielsweise die unterstellte Notwendigkeit vom Staat zu setzender Erziehungsziele und Bildungsideale ebenso zurückwies wie die Auflösung der Grundantinomie pädagogischen Handelns im pädagogischen Bezug.²² Die Weiterentwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert hat sich aber nicht von dieser Kritik leiten lassen, sondern erfolgte dadurch, daß Schüler E. WENIGERS die Lehre vom pädagogischen Bezug, die Anerkennung des Staates als Erziehungsstaat und die ideologischen Implikationen eines sowohl historisierenden als auch sinnstiftenden Theorie-Praxis-Verhältnisses in Frage stellten. Zu den Merkwürdigkeiten des damit eingeleiteten Endes der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehört, daß die gesuchte Neupositionierung wissenschaftlicher Pädagogik auf einem Wege erfolgt, welcher Momente der WENIGERSchen Position in eine affine Beziehung zur kritischen Theorie der Frankfurter Schule rückt, in der seine Schüler seit Mitte der sechziger Jahre das wegweisende wissenschaftstheoretische Paradigma auch für die Pädagogik erblicken.²³

Die emanzipatorische Pädagogik stellt ebenso wie die geisteswissenschaftliche keine in sich geschlossene Schulrichtung dar. In ihr vertreten W. KLAFFKI, H. BLANKERTZ und K. MOLLENHAUER eigenständige Positionen, die ihren gemeinsamen Bezugspunkt in der Berufung auf die Frankfurter Schule, insbesondere auf die Sozialphilosophie und Wissenschaftstheorie von J. HABERMAS, haben. So hat W. KLAFFKI das von HABERMAS entwickelte Modell zur Integration empirischer, hermeneutischer und ideologiekritischer Verfahren für eine kritisch-konstruktive Didaktik und erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht, H. BLANKERTZ auf die Unverzichtbarkeit und Gefährdung der Eigenstruktur und -logik pädagogischer Prozesse hingewiesen und nach neuen Wegen einer Mündigkeit ermöglichenden Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung gesucht. K. MOLLENHAUER, der in den sechziger Jahren als erster die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in kritische Theorie transformierte, hat das neue Paradigma sowohl wissenschaftstheoretisch als auch in sozialpädagogischen Theoriekontexten angewendet. Darüber hinaus beschränkt er die Reichweite des Emanzipationsbegriffs auf die einer negativen Kritik, weist in den achtziger Jahren auf die in der emanzipatorischen Pädagogik vergessene erziehungs- und bildungstheoretische Tradition hin und entwickelt im An-

21 Vgl. H. NOHL 1970; E. WENIGER 1965 und 1990.

22 Vgl. TH. LITT 1959 und 1949.

23 Siehe hierzu K. MOLLENHAUER 1970; I. DAHMER 1968.

schluß an deren Wiederentdeckung Theorien und Forschungen zur Neukontextualisierung von Prozessen ästhetischer Bildung und Erfahrung.²⁴

In den achtziger Jahren gelangt auch die emanzipatorische Pädagogik an ein Ende, als die synthetisierende Kraft dieses Ansatzes nachläßt und andere Ansätze an Bedeutung gewinnen, die Strategien einer nicht-affirmativen Analyse entwickeln. Das bleibende Verdienst der emanzipatorischen Pädagogik dürfte jedoch in ihrer Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Exponierung eines Begriffs der Emanzipation zu sehen sein, der nach MOLLENHAUERS Einsicht nicht als positives Leitbild taugt, sondern für eine Kritik solcher Leitbilder unverzichtbar ist.²⁵

3.2 Empirische Erziehungswissenschaft auf dem Wege vom induktiven und deduktiven Empirismus zum kritischen Rationalismus

Einen ähnlichen Wandlungsprozeß haben auch andere Richtungen der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert erfahren, so beispielsweise die um 1900 entstandene empirische Erziehungswissenschaft, die als eine Verifikationsdisziplin auf der Basis induktiver und deduktiver Verfahren beginnt und sich zu einer Wissenschaftsdisziplin entwickelt, die in ihren kritischen Varianten POPPERS Falsifikationskriterium anerkennt. Von Anfang an ist die empirische Erziehungswissenschaft durch ein breites Spektrum an Positionen, Optionen und Erwartungen bestimmt. Diesen ist gemeinsam, daß sie an die neu entstandene Reformpädagogik anknüpfen, um deren zum Teil illusionäre Vorstellungen und Hoffnungen einer erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung zuzuführen. W.A. LAYS „Experimentelle Didaktik“ strebt eine „Weltpädagogik auf biologischer Grundlage“ an, welche die gesamte Pädagogik auf eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage stellen und Fragen der Ziele und Zwecke ebenso wie Fragen der Mittel und Methoden durch den Nachweis überhistorischer Gesetze der Erziehung klären soll. Demgegenüber begrenzt E. MEUMANN die Möglichkeiten erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik auf Bedingungsanalysen und Fragen pädagogischen Wirkens. Norm- und Zielprobleme pädagogischen Handelns werden aus dem Horizont experimenteller Forschung ausgegrenzt. Wieder anders argumentiert die pädagogische Tatsachenforschung von P. PETERSEN und E. MÜLLER-PETERSEN. Sie binden einerseits die Möglichkeit empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft an die Gegebenheit praktischer Erziehungsexperimente (Tatsachen) zurück und betreiben andererseits in Jena eine pädagogische Tatsachenforschung, deren vornehmstes Ziel die Bestätigung des sogenannten Jena-Plans ist. Alle drei Varianten sehen letztlich keine Falsifikation, sondern nur Beobachtung und Verifikation vor. Die unterschiedlichen Hypothesen, die in der Praxis diskutiert werden, sollen durch empirische Induktion generalisiert und zu theoretischen Aussagesystemen verdichtet wer-

24 Vgl. H. BLANKERTZ 1971 und 1972; W. KLAFKI 1976; K. MOLLENHAUER 1970, 1991 und 1994; zur Entwicklung von K. MOLLENHAUER siehe auch die Beiträge in C. DIETRICH/H.-R. MÜLLER 1999.

25 Vgl. die Beiträge von D. BENNER, M. BRUMLIK, D. LENZEN, K. MEYER-DRAWE, J. RUHLOFF und H.-E. TENORTH im Thementeil „E. Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995).

den, welche deduktive Schlüsse hinsichtlich der weiteren Gestaltung der Praxis erlauben. Zwar gelingt es, in den im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts weltweit eingerichteten pädagogischen Laboratorien eine kaum zu überblickende Fülle von Erfahrungen, Daten und Verallgemeinerungen zu sammeln; die gesuchten allgemeingültigen Gesetze der Erziehung werden jedoch nicht gefunden.²⁶

Eine zweite Phase in der Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft beginnt zeitgleich mit der Einleitung des Endes der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die „realistische Wende“, die H. ROTH 1963 fordert und deren Ertrag er in einer Pädagogischen Anthropologie zusammenzuführen hofft, findet ihren Ausdruck nicht nur in dem von ROTH 1969 im Auftrag des Deutschen Bildungsrates herausgegebenen Band „Begabung und Lernen“, welcher empirische Grundlagen der am Ausgang der sechziger Jahre begonnenen Bildungsreform liefern sollte. Sie erreicht ihren Höhepunkt, als die VW-Stiftung das von S.B. ROBINSOHN am neu gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiierte Projekt „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ in ihre Förderung aufnimmt.²⁷ Der Erfolg dieser Bemühungen war eher bescheiden. Weder gelang es, die Befunde der empirischen Forschung in einer pädagogischen Anthropologie zu integrieren noch diesen auf anderen Wegen zu einer theoretischen Stimmigkeit und pädagogischen Relevanz zu verhelfen. Aus ROBINSOHNs Curriculumprojekt gingen weder ein Vorschlag zur Gesamtrevision des Curriculums noch ein Beitrag zur Überarbeitung eines einzigen Lehrplans hervor. Trotz dieses Mißerfolgs kann von einem Scheitern der Bildungsreform nicht die Rede sein, obwohl sich P. ZEDLER zufolge bereits 1971 zeigte, daß sie in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht finanzierbar war. Sie erreicht in der Folgezeit die von ihr angestrebte „Ausschöpfung“ von „Begabungsreserven“ und Förderung von Bildungsprozessen bis dahin benachteiligter Gruppen zwar weniger in Gesamtschulen, wohl aber in den Sekundarstufen I und II der Gymnasien.²⁸

Von überzogenen eigenen und fremden Erwartungen befreit, die gesamte Bildungsreform empirisch absichern zu sollen, ist seit den späten siebziger Jahren in der empirischen Erziehungswissenschaft eine Normalisierung eingetreten.²⁹ Untersucht werden die Verlässlichkeit von Leistungsmessungen, der Wandel von Einstellungen, der Verlauf von Lehr-Lern- und Sozialisationsprozessen in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsbereichen u.a.m. Zur Normalität empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft gehören inzwischen international-schulsystemvergleichend angelegte Forschungen zur Effektivität schulischen Lehrens und Lernens, wie sie in TIMMS und gegenwärtig in dem von J. BAUMERT im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung koordinierten Projekt PISA durchgeführt werden. Aber auch kleinere Projekte wie die von R.H. LEHMANN in Hamburg durchgeführte Längsschnittstudie LAU

26 Vgl. W.A. LAY 1903 und 1908; E. MEUMANN 1914; P. PETERSEN/E. MÜLLER-PETERSEN 1965; G. SLOTTA 1962; D. BENNER ³1991, S. 137ff. und 225ff.; H.-E. TENORTH 1991.

27 Siehe hierzu H. ROTH 1967, 1966 und 1971 sowie S.B. ROBINSOHN ⁴1972.

28 Siehe hierzu P. ZEDLER 1985; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994.

29 Vgl. H.-E. TENORTH 1996.

sind hier zu nennen.³⁰ Zur Normalisierung empirischer Erziehungswissenschaft gehört inzwischen das Wissen darum, daß ihre Befunde und Forschungsergebnisse erziehungs- und bildungstheoretisch, didaktisch und schultheoretisch und nicht zuletzt bildungspolitisch interpretationsbedürftig sind und daher keine Ableitung pädagogischer und schulstruktureller Entscheidungen erlauben.³¹

Vergleicht man die Anfänge empirischer Erziehungswissenschaft in Deutschland mit der in der Gegenwart erreichten Normalisierung empirischer Forschung, so kann man sagen, daß sich nicht die Auffassung von LAY, sondern die Position von MEUMANN als praktikabel erwies, welche schon früh für eine Begrenzung der Zuständigkeit empirischer Forschung und eine in der Sache selbst problematische Unterscheidung zwischen normativen und szientifischen Problemstellungen plädiert hat. An die Stelle des von LAY bevorzugten induktiven und deduktiven Empirismus ist inzwischen eine Auffassung getreten, welche die Dignität empirisch-wissenschaftlicher Aussagen im Sinne von POPPERS kritischem Rationalismus daran knüpft, daß ihre Hypothesen an der Erfahrung scheitern können müssen. Die von POPPER vertretene weitergehende Auffassung, daß sich mit den Mitteln empirischer Forschung umfassende Theorien aufstellen und überprüfen lassen, hat sich (bisher) jedoch in der Erziehungswissenschaft nicht bewahrheitet.³²

3.3 Die sozialwissenschaftliche Wende: Erziehungswissenschaft zwischen Identitätsgewinn und Identitätsverlust

Die in den sechziger Jahren einsetzende sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft hat sich aus zwei Gründen als sinnvoll und notwendig erwiesen. Durch sie wurde zum einen der begrenzte Erfahrungshorizont der vornehmlich texthermeneutisch forschenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Kulturtheorie erweitert und für sozialwissenschaftliche Forschung geöffnet. Zum anderen leistete sie einen Beitrag zur Überwindung des Theoriedefizits einer rein empirischen Erziehungswissenschaft. Durch den nun verstärkt einsetzenden Theorieimport aus Nachbardisziplinen, insbesondere Psychologie, Soziologie, aber auch Sozialgeschichte und Ökonomie, konnte zudem der kontrovers ausgetragene Dualismus geisteswissenschaftlicher Pädagogik und empirischer Erziehungswissenschaft, der die wissenschaftstheoretischen Debatten bestimmt hatte, aufgehoben werden.³³

Als Leitbegriffe und Forschungsthemen, in denen sich die sozialwissenschaftliche Wende nachhaltig vollzogen hat, sind zunächst drei zu nennen,

30 Zu TIMMS siehe J. BAUMERT/R.H. LEHMANN 1997; zu PISA siehe: Deutsches PISA-Konsortium 2000; zu LAU siehe: R.H. LEHMANN/R. GÄNSFUSS/R. PEEK 1999.

31 Vgl. J. BAUMERT 2001.

32 Vgl. L.-M. ALISCH 1999, der empirische Forschung einheitsparadigmatisch zu konzipieren sucht, die theoretische und praktische Irrelevanz bisheriger Empirie feststellt und die Erwartung äußert, es ließen sich Gesetze für individuell-singuläre Entwicklungsverläufe aufstellen. Zum Problem der Einheitswissenschaft vgl. auch H.-E. TENORTH 1991; zur Verabschiedung verschiedener Vorstellungen von einem Einheitsparadigma wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung vgl. auch D. BENNER/U. HERRMANN/E. KÖNIG/J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF/A. SCHÄFER/P. VOGEL 1992.

33 Vgl. hierzu den Beitrag von H.-E. TENORTH in diesem Band.

nämlich Interaktion und Sozialisation, Lehren und Lernen sowie Institution und Organisation. Die individuellen und gesellschaftlichen Aspekte pädagogischen Handelns werden seit den ausgehenden sechziger Jahren nicht mehr wie in der überlieferten Lehre vom pädagogischen Bezug vorrangig kulturphilosophisch betrachtet und als ohne weiteres miteinander versöhnbar angenommen. Die Erziehungswissenschaft beschreibt, analysiert, interpretiert und erklärt nun pädagogisch relevante Interaktions- und Sozialisationsprozesse verstärkt auf der Grundlage der unterschiedlichen Paradigmen des Behaviorismus, der Psychoanalyse, des Strukturfunktionalismus, des Interaktionismus sowie der Habitusforschung.³⁴ Ein analoger Perspektivenwechsel findet im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch in der Lehr-Lern-Forschung statt, welche u.a. Verhaltensänderungen, kognitive Prozesse und die Konstruktion von Selbstbildern bei professionellen Pädagogen und deren Klientel analysiert sowie Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Einwirkungen und der Veränderung der Erfahrung und des Verhaltens von Lernenden in unterschiedlichen Lernkontexten untersucht.³⁵ An die Stelle traditioneller sinn- und kulturtheoretischer Legitimations- und Kritikmuster pädagogischer Einrichtungen treten nun Analysen der organisatorischen und systemischen Verfaßtheit pädagogischer Institutionen. Diese konfrontieren die traditionelle Rede von einer Eigenlogik pädagogischer Prozesse mit sozialwissenschaftlichen Hypothesen und Einsichten in Funktionsweise und Interdependenzen institutionalisierter Praxen und gesellschaftlicher Systeme.³⁶ Quer hierzu liegend, verändert sich auch der Horizont der pädagogischen Historiographie. Ideen- und theoriegeschichtliche Zugriffsweisen werden nun um solche der Sozialgeschichte und Wissenschaftsforschung ergänzt, von denen erstere eine zwei Jahrtausende umfassende Tradition theoretischer Pädagogik bis in die griechische Antike zurückverfolgt, während die Wissenschaftsforschung die Erziehungswissenschaft als eine junge, erst zwei Jahrhunderte alte Disziplin rekonstruiert.³⁷

Die sozialwissenschaftliche Wende der Pädagogik hat die Erziehungswissenschaft aus dem müßigen Grundsatzstreit über ein exklusiv geisteswissenschaftlich oder ausschließlich empirisch-analytisch zu definierendes Wissenschaftsverständnis herausgeführt und anschlußfähig an Entwicklungen in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen gemacht. Die Hoffnung hingegen, die neue Identität als Forschungsdisziplin werde zugleich eine neue disziplinäre Identität als einer zugleich forschenden und praxisorientierenden Wissenschaft begründen, hat sich aus mindestens drei Gründen als irrig erwiesen. So sehen – erstens – die theorieproduzierenden Disziplinen, insbesondere Psychologie, Soziologie, Ökonomie und Systemtheorie, in der Erziehungswissenschaft in zunehmendem Maße nicht eine Einzelwissenschaft mit einer eigenen gegenstandskonstitutiven Fragestellung, sondern eine Subdisziplin derjenigen Wissenschaften, aus denen die Erziehungswissenschaft ihre Theorieimporte jeweils

34 Siehe die Darstellung der Konzepte und Positionen der Erziehungswissenschaft und die Beschreibung ihrer Interdisziplinarität im Band 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1983); P. BOURDIEU 1988.

35 Siehe hierzu B. WEIDENMANN/A. KRAPP/M. HOFER/G. HUBER/H. MANDL 1994.

36 Siehe insbesondere N. LUHMANN/K.-E. SCHORR 1979, 1982; J. OELKERS/H.-E. TENORTH 1987.

37 Vgl. die Artikel „Pädagogik“ von W. BÖHM und „Erziehungswissenschaft“ von H.-E. TENORTH in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik 2001.

bezieht. Hieraus entsteht die für die Erziehungswissenschaft identitätsbedrohende Gefahr, daß ihre Orientierungsfunktion entweder – zweitens – mit den kategorialen Rahmungen der forschenden Disziplinen einfach identifiziert oder – drittens – an eine nicht-wissenschaftliche Pädagogik abgetreten wird, in der dann ideologische, weltanschauliche oder tagespolitische Überzeugungen dominieren.³⁸

Ein solcher Identitätsverlust kann, wie die Unterscheidung pädagogischer Wissensformen deutlich macht, nicht durch Optionen für eine neue Einheit von theoretischem Wissen, Forschungswissen und Orientierungswissen verhindert werden; er ist freilich auch nicht durch eine bloße Abgrenzung wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftsfähiger Wissensformen vermeidbar. An die Stelle der strikten Gleichsetzung oder antagonistischen Gegenüberstellung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft müssen vielmehr Vorstellungen treten, die es erlauben, zwischen handlungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Problemstellungen zu unterscheiden, beide aneinander anschlüßfähig zu machen, Abstimmungs- und Vermittlungsprobleme zwischen ihnen zu diskutieren und sie auf die Konstitutionsproblematik eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes zurückzubeziehen.

3.4 Erziehungs- und Bildungsphilosophie nach dem Ende prinzipienwissenschaftlicher Letztbegründung

Prinzipienwissenschaftliche Grundlegungsversuche gibt es in der Pädagogik und Philosophie seit PLATON. Die letzten, die im 20. Jahrhundert solche Grundlegungsversuche unternommen haben, waren Neukantianer wie R. HÖNIGSWALD und A. PETZELT sowie Fichteaneer, wie z.B. J. SCHURR. Prinzipientheoretische Ansätze suchen fundierende Grundbegriffe zu ermitteln, die, selbst keiner Begründung bedürftig und fähig, entweder im platonischen Sinne der zu verstehenden Sache selbst oder im transzendentalen Sinne jeder vernünftigen Rede über sie zugrunde liegen. Die Bedeutung prinzipienwissenschaftlicher Letztbegründungsversuche ist inzwischen zweifach eingeschränkt worden. Zum einen kann die Aufweisbarkeit letzter Prinzipien, wie die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik gezeigt hat, begründet in Zweifel gezogen werden; zum anderen sind zwischen Prinzipien und Prinzipiiertem hermeneutische Wechselbeziehungen nachweisbar, die sich nicht linear zugunsten eines letztbegründenden Status von Prinzipien auflösen lassen.³⁹

An die Stelle prinzipientheoretischer Grundlegungsversuche sind im ganzen 20. Jahrhundert phänomenologische, hermeneutische und – im letzten Drittel – transzendental-kritisch-skeptische Betrachtungsweisen getreten, die heute verschiedene Sichtweisen der Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns sowie Anschlußmöglichkeiten an eine forschende Erziehungswissenschaft anbieten.

38 Vgl. hierzu W. BREZINKA 1972 sowie K. MOLLENHAUER 1970.

39 Siehe R. HÖNIGSWALD 1966; A. PETZELT 1964; J. SCHURR 1982 und 1987; zur Kritik der Rede von Prinzipien siehe W. FISCHER/J. RUHLOFF 1993; zum historischen-hermeneutischen Verhältnis von Prinzipien und Prinzipiiertem vgl. auch D. BENNER ⁴2000.

Phänomenologische Erziehungs- und Bildungstheorien knüpfen an die Faktizität der Erziehungs- und Bildungsatsache an, beziehen diese auf andere Koexistenzweisen des Menschen, beispielsweise auf Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod (E. FINK), weisen als ihre gemeinsame Grundstruktur die menschliche Leiblichkeit (K. MEYER-DRAWE), Freiheit (E. SCHÜTZ), Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit (W. LIPPITZ), Sozialität und Sprachlichkeit (K. SCHALLER; K. MEYER-DRAWE) aus und beschreiben die pädagogische Situiertheit als solche der Erziehbarkeit, des Erziehens bzw. Erzogenwerdens und des Erzogenseins (W. LOCH). Die phänomenologische Betrachtungsweise hat in der Pädagogik ihre Kooperations- und Integrationsfähigkeit hinsichtlich einer Vielzahl humanwissenschaftlicher Disziplinen und Themen dokumentiert. Das gilt in besonderer Weise für die Erfassung vorwissenschaftlicher Phänomene des kindlichen Welt- und Selbstverhältnisses, die Betrachtung von Formen eines nicht-subjektzentrierten Lernens und neue Deutungen genetischer Entwicklungen, welche die in den Wissenschaften sonst üblichen Schematisierungen aufbrechen.⁴⁰

Unter der Chiffre einer reflektierenden Hermeneutik lassen sich verschiedene erziehungs- und bildungstheoretische sowie zunehmend auch institutionentheoretische Reflexionsformen nennen, die, unabhängig voneinander entstanden, weder vorrangig prinzipientheoretisch noch ausschließlich phänomenologisch oder skeptisch argumentieren, wenngleich sich Motive dieser Richtungen auch in ihnen finden. Gemeinsam ist ihnen, daß sie teleologische Finalisierungen der Erziehung und Bildung zurückweisen (z.B. G. BUCK), individuelle pädagogische Prozesse im Kontext gesellschaftlicher Erfahrungen und Entwicklungen interpretieren (z.B. H.-J. GAMM; H.-J. HEYDORN; W. SCHMIED-KOWARZIK) und die Bedeutung pädagogischer Handlungstheorie an praktische Experimente und deren Erforschung binden (z.B. J. DEWEY; H. VON HENTIG; D. BENNER).⁴¹ Die in diesen zu verfolgenden erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen werden zuweilen in erziehungstheoretische Fragen einer Kausalität pädagogischen Wirkens, in bildungstheoretische Reflexionen über die Aufgabenstruktur menschlichen Denkens und Handelns und in Überlegungen zu einer angemessenen Institutionalisierung der pädagogischen Praxis unterschieden.⁴²

Der reflektierende Charakter einer so verstandenen Hermeneutik liegt darin, daß sie nicht wie ältere Konzeptionen einen in vorgegebenen Objektivationen bereits vorhandenen Sinn bloß auslegt und interpretiert, sondern offen ist für neue Sinnprobleme und Deutungsmöglichkeiten, an deren Suche sie sich mitbeteiligt. Dabei gilt: Die Erziehungswissenschaft kann für sich gerade dann, wenn sie zwischen ihren Wissensformen unterscheidet, keinen exklusiven Zugang zu Orientierungsantworten beanspruchen. Für ihre Rationalität gilt wie für die jeder anderen Wissenschaft, daß sie in ihren forschenden wie in ihren handlungsorientierenden Teilen nur begrenzte Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten hat. Der Ort, an dem sich praktische und theoretische Experi-

40 Vgl. hierzu E. FINK 1978 und 1979; W. LIPPITZ 1980; W. LOCH 1963; K. MEYER-DRAWE 1987 und 1996; K. SCHALLER 1987; W. LIPPITZ 1992; F. HEYTING 1994.

41 Vgl. u.a. G. BUCK 1981; H.-J. GAMM 1979, H.-J. HEYDORN 1970 und W. SCHMIED-KOWARZIK 1974 sowie J. DEWEY 1916/1993, H. VON HENTIG 1976 und D. BENNER³1991.

42 Vgl. z.B. D. BENNER⁴2000.

mente entscheiden, ist nicht der der Wissenschaft; er entsteht vielmehr stets von neuem in der konkreten pädagogischen Praxis und aus dem Zusammenspiel von Bildung und Öffentlichkeit.⁴³

Zu kritischer Bildung und Öffentlichkeit gehört unverzichtbar ein skeptisches Moment, welches durch die bisher genannten nicht ersetzt werden kann. Auf die Unverzichtbarkeit einer undogmatisch problematisierenden Skepsis haben W. FISCHER und J. RUHLOFF in den zurückliegenden 20 Jahren in Auseinandersetzung mit wechselnden Moden und Konjunkturen immer wieder hingewiesen. Nach ihrem eigenen Selbstverständnis stellt die transzendental-kritisch-skeptische Methode keinen systematischen Ansatz bereit, der mit den vorhandenen konkurrieren wollte oder mit diesen synthetisiert werden könnte. Die Offenlegung metaphysischer Voraussetzungen bedeutet dabei nicht, solche Fragen für vermeidbar oder eliminierbar zu halten, sondern erfolgt in der Absicht, die aus ihnen möglicherweise resultierenden dogmatischen Wahrheits- und Gewißheitsansprüche zurückzuweisen und die in ihnen verdeckten Probleme wieder dem Denken zuzuführen. Ihr Anliegen, undurchschaute metaphysische Voraussetzungen im praktischen Handlungswissen und in wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung aufzuspüren, kann sie nur verfolgen, wenn sie für sich selbst keine systembildenden und ordnungsstiftenden Funktionen reklamiert, sondern ihre mögliche Bedeutung darin erblickt, Denkspielräume offen zu halten und zu eröffnen, die ohne sie vielleicht nicht bestünden.⁴⁴

Zur Unverzichtbarkeit von Skepsis gehört aber damit auch, daß ihre eigenen Gewißheiten diskutabel gehalten werden. Zu den prüfungsbedürftigen Annahmen transzendental-kritischer Skepsis gehört beispielsweise die von dieser vorgenommene Trennung von Erziehung und Bildung, welche den Bildungsbegriff für den Bereich skeptischen Fragens und Prüfens reserviert und die Erziehung zu den Unvermeidlichkeiten rechnet, die ohne Zucht und affirmative Sozialisation nicht auskommen.

4. Ausblick

Die vorausgegangene Problemskizze zur Theorie- und Paradigmendiskussion der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert schließt mit Hinweisen auf bleibende Fragen und Zukunftsaussichten, die wohl auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 21. Jahrhundert begleiten werden. Die im zweiten Abschnitt genannten Entwicklungsprobleme weisen auf Daueraufgaben hin, die an Komplexität noch zunehmen mögen, für die es aber einfache Lösungen nicht gibt, wie sie in Vorstellungen einer Zukunft mit entberufligten Lebensformen, entschulten Lernkulturen oder einer Freizeitgesellschaft auf der Grundlage vollautomatischer Industrie durchgespielt und für möglich gehalten werden.

Von daher ist anzunehmen, daß Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte auch künftig, immer wieder propagiert und erweitert um bereits heute diskutierte Ökonomisierungsmodelle, in die fachspezifische ebenso wie in die

43 Siehe hierzu J. OELKERS 1988, F. BRÜGGEN 1989 und J. MITTELSTRASS 1992.

44 Siehe hierzu P. VOGEL 1988; W. FISCHER 1996; J. RUHLOFF 1996.

öffentliche Diskussion eingebracht werden. In Kenntnis ihrer im 20. Jahrhundert aufgetretenen Irrtümer sollte sich die Erziehungswissenschaft davor hüten, sich in den Dienst solcher Perspektivierungen zu stellen, die in der Regel doch nur aus Trugbildern mit falschen Versprechungen und Hoffnungen bestehen. Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es nicht, sich an der Produktion von Scheinlösungen zu beteiligen, sondern Interdependenzen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen sowie zwischen pädagogischer Praxis und anderen ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilsystemen zu analysieren und dem öffentlichen Diskurs zuzuführen.

Zu den Dauerproblemen wird auch dasjenige von Vereinheitlichung und Differenzierung des Bildungssystems gehören. Denn die Diskussion über die institutionelle Absicherung individueller Bildungsprozesse und -chancen und den Abbau gesellschaftlich nachwachsender Ungleichheit ist eine unverzichtbare Aufgabe freiheitlicher Gesellschaften, für die es keine endgültigen Lösungen geben kann. Darum scheiden ökonomische Marktmodelle, wie sie gegenwärtig im Kontext der Globalisierungsdebatte vertreten werden, als geeignete Ordnungsvorstellungen für Bildungssysteme und -prozesse ebenso aus wie die im 20. Jahrhundert diskutierten Pädagogisierungs- und Politisierungskonzepte.

Für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht minder bedeutsam wird der intern zu führende Diskurs über eine kritische Rationalitätsdifferenzierung und -begrenzung pädagogischer Wissensformen sein. Die oben genannten Unterscheidungs-, Abstimmungs- und Vermittlungsprobleme treten mit jedem neuen Theoriekonzept ebenso wie mit veränderten gesellschaftlichen Problemlagen wieder auf. Auch für sie kann es keine abschließenden Antworten geben.

Für die Zukunftsaussichten der Disziplin bedeutet dies, daß die bereits eingetretene Pluralisierung von Theoriekonzepten, Wissensformen und Paradigmen keinen Selbstwert an sich darstellt, der in Form einer beliebigen Kultivierung von Sprachspielen einfach bejaht werden könnte. Soll das skeptische Moment in der internen Diskussion der Disziplin wirklich zur Geltung kommen, so gilt es, darauf zu achten, daß die Aufrechterhaltung von Kontingenz nicht ohne Reflexion ihrer Grenzen möglich ist. Eine Pluralisierung der Wissensformen ist daher nur im Kontext einer Pluralisierung der systematischen Möglichkeiten von Kritik wünschenswert und sinnvoll.⁴⁵

Das Proprium der Erziehungswissenschaft kann weder durch eine Ausweitung erziehungswissenschaftlicher Zuständigkeiten für die Analyse und Betreuung kontingenter Lebensläufe noch in einer Reduktion auf Fragen der Erziehung und des Unterrichts gesehen werden. Es dürfte weitaus eher in der Generationendifferenz von alt und jung zu suchen sein, die ein zugleich anthropologisches und historisches, also variantes Faktum darstellt.⁴⁶ In ihm haben pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft ihren gemeinsamen Mittel-

45 Vgl. die Beiträge von J. RUHLOFF, H. HEID, D. BENNER und J.D. IMELMAN sowie W. MÜLLER, G. FISCHER, H. SCHLUSS, W.A.J. MEIJER, K.P. WALLRAVEN und H. VON LAER in D. BENNER/K.-F. GÖSTEMEYER/H. SLADEK 1999.

46 Siehe hierzu den Band von E. LIEBAU/CH. WULF 1996; F. BRÜGGEN 1998; H.-R. MÜLLER 1999; ferner auch den Beitrag von J. ZINNECKER in diesem Band.

punkt.⁴⁷ Aufgabe der Erziehungswissenschaft wird es auch künftig sein, den Wandel der im Generationenverhältnis sich stellenden Fragen und Probleme wissenschaftlich zu analysieren, zu interpretieren und sowohl intern – in den Diskursen des Erziehungssystems – als auch extern – im Medium öffentlichen Streits und öffentlicher Verständigung – diskutabel zu halten.

Literatur

- ALISCH, L.-M.: Erziehung als dynamisches Phänomen. In: Pädagogische Rundschau 53 (1999), S. 617–624.
- Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände: Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens („Bremer Plan“). Frankfurt a.M. 1961.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Reinbek 1994.
- BAEUMLER, A.: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin 1937.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 1989.
- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962.
- BAUMERT, J.: Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2001.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. H.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BECKER, H. H.: Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. In: Pädagogik 12 (1957), S. 663–676 und 727–746.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München ⁴2000.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit/Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2001 (im Erscheinen).
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./BUTTERHOF, H.-W./KEMPER, H./HENTIG, H. VON: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F./SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Weinheim 1999.
- BENNER, D./HERRMANN, U./KÖNIG, E./OELKERS, J./PEUKERT, H./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A./TENORTH, H.-E./VOGEL, P.: Bilanz der Paradigmendiskussion. In: 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1990, S. 71–92.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der SBZ und DDR. Weinheim 1998.
- BLANKERTZ, H.: Kollegscheule NW. Düsseldorf 1972.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hrsg. von S. OPPOLZER. Wuppertal 1971, S. 20–33.
- BÖHM, W.: Kulturpädagogik und Politik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖHM, W.: Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2001.
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. ²1988.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Basel ²1972.
- BRÜGGEN, F.: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: J. OELKERS/H. PEUKERT/J. RUHLOFF (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln 1989, S. 11–37.
- BRÜGGEN, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung 38 (1998), S. 265–279.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981.

47 Vgl. hierzu die im Anschluß an einen Beitrag von F. HAMBURGER 1995 von K. PRANGE 1996 eröffnete Kontroverse.

- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.
- CLOER, E.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: I. DAHMER/W. KLAFFKI (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Basel 1968, S. 35–80.
- DERBOLAV, J.: Der „Rahmenplan“ im Aspekt der Erziehungswissenschaft. In: Die Bildungsaufgabe der höheren Schule. München 1960, S. 145–165.
- DERBOLAV, J.: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal 1970.
- Deutsches PISA-Konsortium: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin 2000.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. In: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Stuttgart 1961, S. 59–115.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1916). Weinheim/Basel 1993.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- DIETRICH, C./MÜLLER, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Weinheim/München 2000.
- DILTHEY, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: W. DILTHEY: Gesammelte Schriften. Bd. 7. Göttingen 1927.
- DREWEK, P./MÜLLER, D.K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Hrsg. von H. BLANKERTZ, J. DERBOLAV, A. KELL und G. KUTSCHA. Stuttgart 1982, S. 108–129.
- EICHLER, W.: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe. Hrsg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983.
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg 1979.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf (1921). In: A. FISCHER: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1961, S. 155–184.
- FISCHER, W.: Pädagogik und Skepsis. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 16–27.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993.
- FISCHER, W. (Hrsg.): Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. St. Augustin 1994.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehung in der Gegenwart, Heidelberg ⁴1966.
- FRISCHHEISEN-KÖHLER, M.: Philosophie und Pädagogik, Weinheim ²1962.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1970.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Hamburg 1979.
- GOODMAN, P.: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a.M. 1975.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 857–872.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: J. HABERMAS: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M. ⁴1970, S. 146–168.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin ⁴1969.
- HAMBURGER, F.: Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 6 (1995), S. 92–128.
- HEGEL, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluß am 2. September 1811. In: G.W.F. HEGEL: Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. MOLDENHAUER und K.M. MICHEL. Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften. Frankfurt a.M. 1970, S. 344–359.
- HEITGER, M.: Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969.
- HELLEKAMPS, S./MUSOLFF, H.-U.: Die gerechte Schule. Köln/Weimar/ Berlin 1999.
- HENTIG, H. VON: Alternativen zur Schule? München 1971.
- HENTIG, H. VON: An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. Eine Rede auf Heinrich Roth zu dessen 70. Geburtstag am 1.3.1976. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 195–214.
- HERNDON, J.: Überleben in der Schule. Stuttgart 1972.

- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.
- HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- HEYTING, F.: Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung. In: 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1994, S. 65–78.
- HÖNIGSWALD, R.: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe (1913). Darmstadt 1966.
- HUMBOLDT, W. VON: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: W. VON HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt ²1960, S. 56–233.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft? Mit einem Vorwort von HARTMUT VON HENTIG. München 1970.
- IMELMAN, J.D./JEUNHOMME, J.M.P./MEIJER, WILNA A.J.: Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik. Weinheim 1996.
- KANT, I.: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf (1795). In: I. KANT: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1975. Bd. 6, S. 191–251.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt 1997.
- KEMPER, H.: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Frankfurt a.M. 1983.
- KEMPER, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen. Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim 1991.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 2000.
- KIENTZ, W. (Hrsg.): Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin 1971.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976.
- KLAFKI, W./SCHÄFER, K.-H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Studienbriefe der Fernuniversität Hagen 1978.
- KONEFFKE, G.: „Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik“. In: Jahrbuch für Pädagogik 1997, S. 107–129.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 11 (1969), S. 384–430.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig ³1932.
- LAY, W.A.: Experimentelle Didaktik (1903). Leipzig ⁴1920.
- LAY, W.A.: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Leipzig 1908.
- LEHMANN, R.H./GÄNSFUSS, R./PEEK, R.: Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule. Hamburg 1999.
- LENZEN, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M. 1997, S. 11–29 (a).
- LENZEN, D.: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8 (Heft 15) 1997, S. 5–22 (b).
- LIEBAU, E./WULF, Ch. (Hrsg.) Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996.
- LIPPITZ, W.: „Lebenswelt“ und die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim/Basel 1980.
- LIPPITZ, W.: Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. In: J. PETERSEN/J.B. REINERT: Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 107–129.
- LITT, Th.: „Führen“ oder „Wachsenlassen“ (1927). Stuttgart ⁴1949.
- LITT, Th.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes. Heidelberg ²1959.
- LOCH, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982.
- MEUMANN, E.: Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig/Berlin 1914.
- MEYER-DRAWE, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München ²1987.
- MEYER-DRAWE, K.: Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik.

- In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren 1996, S. 85–98.
- MITTELSTRASS, J.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt a.M. 1992.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Weinheim/München 1968.
- MOLLENHAUER im Gespräch mit THEODOR SCHULZE. In: H.B. KAUFMANN u.a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991. S. 67–82.
- MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. München ⁵1970, S. 55–74.
- MOLLENHAUER, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München ⁴1994.
- MÜLLER, H.-R.: Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 787–805.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg 1969.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ⁷1970.
- OELKERS, J.: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991, S. 31–47.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung. Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München ³1996.
- OELKERS, J./LEHMANN, TH.: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel ²1990.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- OESTREICH, P.: Die Schule zur Volkskultur. München 1923.
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.
- PETERSEN, P./MÜLLER-PETERSEN, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br. ³1964.
- PLEINES, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994.
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 7 (1996), S. 63–75.
- REIMERS, E.: Schafft die Schulen ab! Hamburg 1972.
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Darmstadt ⁴1972.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. ²1967, S. 179–191.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966; Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart ¹¹1977.
- RUHLOFF, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hohengehren 1996, S. 148–157.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- RUHLOFF, J.: Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 219–233.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin 1987.
- SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Band 1. Hrsg. von T. SCHULZE und E. WENIGER. Düsseldorf/München ¹1966.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Hrsg. von T. SCHULZE und E. WENIGER. Bd. 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf/München 1957, S. 153–202.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Theorie und Praxis. In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2. München 1970, S. 590–623.
- SCHOENEBECK, H. VON: Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1993.
- SCHWENK, H.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963.

- SCHURR, J.: Transzendente Theorie der Bildung: Grundlinien einer Kritik der pädagogischen Vernunft. Teil 1. Passau 1982; Teil 2. Passau 1987.
- SLOTTA, G.: Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim 1962.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, S. 1–16.
- TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. BENNER u. J. OELKERS. Weinheim 2000/2001 (im Erscheinen).
- TENORTH, H.-E.: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn 1975.
- TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 170–182.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 51–64.
- VOGEL, P.: Von der dogmatischen zur skeptischen Pädagogik. In: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. Hrsg. von D.-J. LÖWISCH, J. RUHLOFF, P. VOGEL. St. Augustin 1988, S. 35–47.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 429–445.
- WEIDENMANN, B./KRAPP, A./HOFER, M./HUBER, G./MANDL, H.: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim ³1994.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim ⁸1965.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis (1929): In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt von B. SCHÖNIG. Weinheim/Basel 1990, S. 29–44.
- WINDELBAND, W.: Geschichte und Naturwissenschaft. Freiburg 1894.
- WINKLER, M.: Stichworte zur Antipädagogik. Stuttgart 1982.
- ZEDLER, P.: Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines erfolgreichen Theorieprogramms. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 43–75.
- ZEDLER, P.: Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturereformen im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 501–524.
- ZYMEK, B.: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5 (1918–1945): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 155–208.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

PD Dr. Friedhelm Brügggen, Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster